



Universidade de Brasília

IdA - Instituto de Artes

Vis - Departamento de Artes Visuais

Programa de Pós-Graduação Especialização em Educação e Patrimônio Cultural e  
Artístico

**HUGO NICOLAU VIEIRA DE FREITAS**

**A Produção Artística Infantil nas Escolas Parque da  
Cidade de Brasília Como Patrimônio Artístico e  
Cultural.**

**Brasília**

**2018**

**HUGO NICOLAU VIEIRA DE FREITAS**

**A Produção Artística Infantil nas Escolas Parque da  
Cidade de Brasília Como Patrimônio Artístico e  
Cultural.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Patrimônio Cultural e Artístico, do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Pós-Graduado em Artes.

Orientadora: Profa. Ma. Anna Paula da Silva

Brasília  
2018

*A todos que acreditam na arte e na democracia.*

## **Agradecimentos**

Agradeço aos meus estudantes queridos que são a luz da minha vida.

Aos povos originários por terem tanta sabedoria para compartilhar.

A todas as minorias onde sei que sempre posso me juntar para ter força para lutar.

E principalmente, agradeço aos que nesses tempos tenebrosos, não se renderam ao ódio.

*“E então ecoaram as vozes das sábias mulheres: Ele não, ele nunca, ele jamais!”*

## **Resumo**

Este trabalho tem como tema a produção artística infantil nas Escolas Parque de Brasília, cujo objeto de estudo são as obras de arte produzidas ao longo da história das referidas escolas e a importância histórica que tem sido dispensada a elas – acervo permanente, manutenção, preservação e difusão. Como documentos de análise são usados registros fotográficos, videográficos, cartazes de exposições, de apresentações teatrais e musicais, além das obras do acervo permanente e entrevistas com estudantes, professores e ex-alunos das instituições. A pesquisa intenta discutir sobre: A Escola Parque idealizada por Anísio Teixeira e seus ideias; a produção artística infantil no contexto do mundo adultocêntrico atual; questionamentos sobre a importância do contato com as artes desde criança para a formação dos futuros artista; a necessidade de formação sobre educação patrimonial entre os estudantes e docentes; criação, manutenção e difusão de acervo permanente das Escolas Parque e por fim sobre a necessidade de compreender a arte infantil produzida nas referidas escolas como sendo um patrimônio cultural e artístico da cidade de Brasília e maior legado das ideias de Anísio Teixeira no que tange à Escola Parque. Também estão presentes neste trabalho: fotografias das exposições de artes visuais e apresentações teatrais e musicais realizadas na Escola Parque 313/314 Sul desde o ano de 2012, fotografias das exposições realizadas fora do ambiente escolar que tiveram o objetivo de difundir os trabalhos dos estudantes, análise de entrevistas com professores e ex-alunos da referida instituição. Os referenciais teóricos aqui utilizados são, em grande parte, os abordados nas disciplinas ofertadas durante o curso de pós-graduação em Educação e Patrimônio Cultural e Artístico ofertado pela Universidade de Brasília. Como metodologia de pesquisa é utilizada a pesquisa-ação.

**Palavras-Chave:** Escola Parque. Arte Infantil. Patrimônio Cultural e Artístico. Formação Artística.

## **Abstract**

This work has as its theme the artistic production of children in the Escola Parque of Brasília, whose object of study is the works of art produced throughout the history of these schools and the historical importance that has been given to them - permanent collection, preservation and diffusion. Photographic records, video recordings, exhibition posters, theatrical and musical presentations, as well as permanent collections and interviews with students, teachers and alumni of the institutions are used as analysis documents. The research tries to discuss about: The Escola Parque idealized by Anísio Teixeira and his ideas; the artistic production of children in the context of today's modern adult world; questions about when the artist's formation actually begins; the need for training on heritage education among students and teachers; creation, maintenance and diffusion of permanent collection of the Escola Parque and finally on the need to understand the children's art produced in said schools as being a cultural and artistic heritage of the city of Brasília and greatest legacy of the ideas of Anísio Teixeira in tangent to the Escola Parque , both for the current formation of the Brasiliense cultural scene and as a fundamental basis for the formation of the future artists of the city. Also present in this work are: photographs of the visual arts exhibitions and theatrical and musical presentations held at the Escola Parque 313/314 South since 2012, photographs of the exhibitions held outside the school environment that aimed to disseminate the students' work, analysis of interviews with teachers and alumni of the institution. The theoretical references used here are largely those addressed in the courses offered during the postgraduate course in Education and Cultural and Artistic Heritage offered by the University of Brasília. As a research methodology, action research is used.

**Keywords:** Escola Parque. Children's Art. Cultural and Artistic Heritage. Artistic Training.

## Lista de ilustrações

Figura 1 – Vista do Porto de Málaga - Pablo Picasso, 1888. . . . .	22
Figura 2 – O Picador Amarelo - Pablo Picasso, 1989. . . . .	22
Figura 3 – Painel “Os Pioneiros” Máscaras retratam os personagens comuns do cotidiano da construção de Brasília. . . . .	33
Figura 4 – Painel “Os Pioneiros 2” Máscaras retratam os personagens comuns do cotidiano da construção de Brasília. . . . .	33
Figura 5 – Mural “Cores para Sueli”. . . . .	33
Figura 6 – Mural “Cores para Sueli” pronto. . . . .	34
Figura 7 – Jardim Athos Bulcão. Visão Geral. . . . .	34
Figura 8 – Jardim Athos Bulcão. Revitalização com arte infantil. . . . .	34
Figura 9 – Instalação/cenário. Os barcos coloridos representando a diversidade. . . . .	35
Figura 10 – Instalação de barquinhos. Visão geral. . . . .	36
Figura 11 – Desenhos realizados para estudo de maquiagem cênica. . . . .	36
Figura 12 – Desenhos realizados para estudo de maquiagem cênica. . . . .	36
Figura 13 – Quadro de máscaras teatrais produzido por alunos do 1º ao 5º anos. . . . .	37
Figura 14 – Exposição na Biblioteca Central da Universidade de Brasília . . . . .	37
Figura 15 – Exposição na Biblioteca Central da Universidade de Brasília . . . . .	38
Figura 16 – Exposição na Biblioteca Central da Universidade de Brasília . . . . .	38
Figura 17 – Exposição na Biblioteca Central da Universidade de Brasília . . . . .	38
Figura 18 – Cartaz da Exposição na Biblioteca da Universidade de Brasília . . . . .	39



## Sumário

<b>1</b>	<b>Introdução . . . . .</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>Os ideais da Escola Parque de Anísio Teixeira . . . . .</b>	<b>12</b>
<b>2.1</b>	<b>Algumas noções sobre “criança” e “infância” . . . . .</b>	<b>16</b>
<b>2.2</b>	<b>A produção artística infantil no contexto do mundo adultocêntrico atual: em que momento se inicia efetivamente a formação do artista? . . . . .</b>	<b>21</b>
<b>3</b>	<b>A necessidade de formação sobre educação patrimonial entre os estudantes e docentes . . . . .</b>	<b>26</b>
<b>3.1</b>	<b>O projeto de criação de acervo de arte infantil e Educação Patrimonial por meio da pesquisa-ação . . . . .</b>	<b>29</b>
3.1.1	Planejamento de melhoria de prática . . . . .	30
3.1.2	Agir para implementar a melhoria planejada . . . . .	31
3.1.3	Mostrar e descrever os efeitos da ação . . . . .	32
3.1.4	Analisar os resultados da ação . . . . .	32
<b>4</b>	<b>Considerações finais: a possibilidade de compreender a arte infantil produzida nas Escolas Parque como patrimônio cultural e artístico da cidade de Brasília . . . . .</b>	<b>40</b>
	<b>Referências . . . . .</b>	<b>44</b>

## 1 Introdução

O presente trabalho aborda a produção artística infantil nas Escolas Parque de Brasília e sua importância histórica em relação à produção, manutenção, preservação e difusão. Aborda ainda minha experiência docente de criação de acervo permanente de arte infantil na Escola Parque 313/314 Sul.

Em tempos atuais, a formação humana – que por convenções legais é dever do Estado e da família – parece estar longe de atingir seus ideais de formação do sujeito emancipado em criticidade e sabedor de seu valor tanto quanto sujeito indivíduo único, repleto de idiossincrasias, quanto pertencente ao coletivo, social e por conseguinte, o que efetivamente o torna humano. Na contramão dessas premissas construídas ao longo de tantos estudos sobre a formação humana está o mundo em que vivemos, com sociedades cada vez mais globalizadas, onde os valores são mais materiais do que éticos ou morais. Parece não haver mais espaço para lugares que promovam questionamentos, valorização do desenvolvimento social e alteridade, para que se escute os questionamentos do outro, também ser social. Em meio à essa (des)organização social a identidade dos sujeitos vem se perdendo ou se construindo fragilizada.

Imersas nesse contexto estão as crianças e a infância e é cada vez mais claro a maneira como estas são afetadas por nossas organizações sociais, incluindo aí a escola.

Atualmente, as crianças e a infância têm amparos legais. Com a institucionalização da Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, as crianças e adolescentes têm regulamentados seus direitos por meio da Constituição Federal e também de artigos internalizados de convenções internacionais.

Entre outras conquistas, as crianças passaram a obter um status de *pessoa em desenvolvimento*, o que a confere a posição de sujeito de direitos e a retira da condição de objeto de intervenção estatal (ECA. . . , 1990).

Isso implica em avanço significativo do ponto de vista de que atualmente a criança tem legalmente direito a sua infância e condições de acesso aos aparatos que podem contribuir para seu desenvolvimento nessa fase da vida.

No entanto, a legislação por si só, não tem tido força suficiente para que muitas crianças brasileiras tenham seus direitos assegurados. É forte a estrutura adultocêntrica<sup>1</sup> que condiciona as sociedades globalizadas atuais. Parece não haver espaço para

<sup>1</sup> A definição de adultocentrismo, de acordo com Santiago e Faria, é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade.

as crianças – além do financeiro – e sua importância na formação social na atualidade. Onde estão suas vozes? Onde estão os registros dessa fase tão importante da vida humana? É preciso olhar atento para essas questões, como nos chamam a atenção Deleuze e Foucault quando afirmam que

Se as crianças conseguissem fazer entender seus protestos em um maternal, ou mesmo simplesmente suas questões, isso bastaria para causar uma explosão no conjunto do sistema de ensino. Na verdade, esse sistema que vivemos não pode suportar nada: Daí sua fragilidade radical em cada ponto, ao mesmo tempo de sua força de repressão global (FOUCAULT; DELEUZE, 2009).

É incompreensível não haver registros latentes de toda a dinâmica da vida das crianças ou do que viram e disseram ao mundo no momento em que atravessaram essa fase.

Essa perspectiva confusa de vida que tem se fortalecido cotidianamente leva aos educadores a necessidade de reflexão e ação para que se possa retomar o caminho da cada vez mais distante da formação emancipatória e de reconhecimento da infância nessa formação.

Nesse sentido, esse trabalho aborda a produção artística infantil nas Escolas Parque de Brasília – idealizadas pelo filósofo e educador baiano Anísio Teixeira<sup>2</sup> – e a importância histórica que tem sido dispensada a ela – acervo permanente, manutenção, preservação e difusão, guiado, entre outras questões, pela seguinte: em que momento efetivamente surge um artista? Será desde seus primeiros passos no universo artístico quando criança ou quando atinge o resultado estético esperado de um adulto?

Adiante explanarei sobre os ideais da Escola Parque de Anísio Teixeira; a produção artística infantil no contexto do mundo adultocêntrico atual; questionamentos sobre em que momento começa efetivamente a formação do artista (o fazer artístico ainda na infância); a necessidade de formação sobre educação patrimonial entre os estudantes e docentes; criação, manutenção e difusão de acervo permanente das Escolas Parque e por fim sobre a necessidade de compreender a arte infantil produzida nas referidas escolas como sendo um patrimônio cultural e artístico da cidade de Brasília e maior legado das ideias de Anísio Teixeira no que tange à Escola Parque, fator que de certa maneira pode ser um dos estímulos iniciais para a formação de novos artistas da cidade de Brasília.

Como metodologia de pesquisa, em dissertação de mestrado, apontei de maneira detalhada a pesquisa-ação, que aqui é utilizada em pequeno recorte desse estudo

<sup>2</sup> Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização

com o intuito de compreender um pouco sobre a referida metodologia e como ela é utilizada no projeto de Educação Patrimonial desenvolvido na Escola Parque 313/314 Sul.

## 2 Os ideais da Escola Parque de Anísio Teixeira

De acordo com (FREITAS, 2016), o sistema educacional brasileiro foi idealizado pelo educador Anísio Teixeira e pelo antropólogo Darcy Ribeiro e abarca algumas peculiaridades. Influenciado pelos pensamentos do filósofo e pedagogo americano John Dewey – no qual viver e educar são indissociáveis e para isso a escola deve estar pronta o promover experiências – e na condição de inspetor geral de ensino do Estado da Bahia, cargo equivalente hoje ao de secretário de educação, Anísio implementou a reforma do sistema educacional brasileiro, pautado na corrente de pensamento da Escola Nova, que entende que a educação deve, como princípio, enfatizar o desenvolvimento do intelecto e a capacidade de julgamento, diferentemente da escola tradicional que prioriza a memorização.

Ainda de acordo com Freitas (2016) os ideais de Anísio estão impregnados do que ele o próprio chamava de práticas democráticas. Por meio dessas práticas a educação deveria garantir a formação integral do sujeito, tanto como indivíduo quanto ser social pensante, capaz de construir uma nova sociedade e também capaz de perceber as mudanças que cotidianamente ocorrem nela.

Para o pensador, esse seria o caminho que possibilitaria uma sociedade efetivamente democrática e pronta para se desenvolver social, cultural, político e economicamente.

Como primeira experiência nesses ideais, Anísio Teixeira implementou, enquanto inspetor geral de ensino da Bahia, novo modelo de escola que priorizava a vivência ampla do ser humano para sua formação, buscando ampliar a permanência da criança por mais tempo no ambiente escolar, criando então o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia, que veio a ser conhecido também como Escola Parque.

Durante a reforma educacional brasileira, e com a possibilidade de implementar suas ideias na nova capital brasileira que estava para ser inaugurada, Anísio dividiu as escolas primárias do Distrito Federal (anos iniciais) entre Escolas Classe e Escolas Parque. Nas primeiras, as crianças passariam quatro horas diárias aprendendo conteúdos como matemática, língua portuguesa, ciências, estudos sociais etc, e nas outras, mais quatro horas praticando atividades extracurriculares: artes e esportes.

No projeto inicial de Anísio Teixeira, chamado de Centro de Educação Popular, a escola primária teria como principal objetivo dar às crianças educação integral, não apenas pensando no aumento da quantidade de horas que os estudantes passariam na escola, mas também e principalmente na formação integral do sujeito. De acordo com Teixeira,

A maior dificuldade da educação primária, que, por sua natureza, é uma educação universal, é a de se obter um professor primário que possa atender a todos os requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e tão diversificado. A organização do ensino primário em um centro desta complexidade vem, de certo modo, facilitar a tarefa sobremodo aumentada da escola elementar. Teremos os professores primários comuns para as escolas-classe, para a escola-parque, os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. Em vez de um pequenino gênio para tudo isto, muitos professores diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa sem dúvida tremenda de formar e educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional. (TEIXEIRA, 1959, 78)

A Escola Parque teria a finalidade de atender às atividades educativas relativas a trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física e atividades socializantes.

O projeto arquitetônico pensado para as Escolas Parque vislumbrava de espaços para cada atividade específica, tanto das linguagens artísticas, ofícios quanto para a educação física. Para tanto, deveriam ter salas de aula ou ambientes de aprendizagem, oficinas, salas de teatro, dança, música e ateliês para atividades artísticas, auditório, biblioteca, piscinas, refeitório, quadras poliesportivas, dormitórios e ainda jardins. De acordo com Teixeira (1959), a escola teria, em seu conjunto arquitetônico, algo que lembra uma pequenina universidade infantil.

Durante a construção de Brasília, Anísio teve a possibilidade de ampliar sua proposta de modelo educacional e a nova capital recebeu cinco Escolas Parque, todas no Plano Piloto.

Inaugurada em 1960 na entrequadra 307/308 Sul – quadras que são consideradas os modelos que deveriam ser aplicados a toda cidade de Brasília – a primeira Escola Parque da capital federal teve seu primeiro ano bastante rico em produções artísticas e atividades pedagógicas inovadoras. Logo a escola passaria a fazer parte da cena artística da capital, trazendo com isso a solicitação da sociedade brasileira para sua ampliação com o intuito de atender mais estudantes.

De acordo com Teixeira (1959) no projeto inicial estava prevista a construção de 28 Escolas Parque. Infelizmente só foram construídas 5 dessas escolas, sendo duas na Asa Norte – 210/211 e 303/304 – e três na Asa Sul (210/211, 307/308, 313/314). É importante ressaltar também, que das 5 escolas construídas para serem Escolas Parque, apenas a da 307/308 Sul abriga a totalidade arquitetônica pensada por Anísio para as atividades pedagógicas. Recentemente, duas outras Escolas Parque foram inauguradas no Distrito Federal, uma em Brazlândia e outra em Ceilândia. Ambas não tiveram seus edifícios construídos com base nos pensamentos de Anísio. Foram implantadas em edifícios já existentes. Pedagogicamente, funcionam de maneira diferente

das do Plano Piloto, trabalhando com ciclos de oficinas e atendendo a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Ao longo dos anos, no entanto, com o intuito de possibilitar o ingresso de outros estudantes naquele mesmo espaço, a referida escola passou a receber estudantes oriundos de várias Escolas Classe, em dias alternados da semana, perdendo sua perspectiva de educação integral, o que deixa evidente, ser proposta contrária aos ideais de Anísio.

Atualmente, se comparada as origens das escolas com sua realidade presente, acredito que as Escolas Parque de Brasília não atendem à totalidade dos propósitos idealizados por Anísio, mas ainda tentam manter-se guiadas por seus princípios norteadores. Um de seus maiores legados é a estrutura física, ainda que necessitando de reformas e reparos.

Essa estrutura é um dos fatores determinantes e fator facilitador para que os professores das diversas linguagens artísticas possam desenvolver o trabalho para o qual receberam formação.

Conforme observado em pesquisa de campo, as Escolas Parque de Brasília, de modo geral, contam com espaços de aprendizagem planejados para o ensino das artes e da educação física. Dentre outros, dispõe de biblioteca, salas de aula apropriadas para o ensino de artes visuais, teatro, dança e música. Contam ainda com laboratório de informática, teatro de arena, auditório, quadras poliesportivas, campo de futebol com gramado sintético e piscinas.

Atualmente, com a implementação de proposta de educação integral do Ministério da Educação, pelo Programa Novo Mais Educação, as Escolas Parque voltaram a receber os estudantes participantes da educação integral. Isso não implica dizer que as Escolas Parque estão se aproximando novamente dos pressupostos de Teixeira. Infelizmente muitos dos estudantes que frequentam tais escolas, percorrem grandes distâncias entre suas casas e essas escolas, visto que muitos moram nas chamadas cidades satélites (regiões administrativas), distantes do Plano Piloto (cidade de Brasília). Isso se explica enquanto fator de organização social da cidade de Brasília, em que a maior parte dos moradores das Asas Norte e Sul, locais onde as Escolas Parque estão situadas, não utilizam o sistema público de educação. Por outro lado, um número expressivo de crianças que frequentam as escolas públicas de Brasília, o fazem, dentre outros motivos, por terem de ficar próximas aos locais de trabalho de seus pais para facilitar a rotina familiar.

Além disso, conforme observado em minha rotina docente, os estudantes passam uma parte do dia dentro de ônibus escolares que os transportam da Escola Classe

para a Escola Parque e também o contrário. Além disso, os estudantes tem passado muito tempo na escola, totalizando 10 horas diárias.

Para além das dificuldades encontradas ao longo dos anos em manter vivo um sistema educacional que tem provado ser eficiente, estão mais do que urgentes novos olhares acerca das vivências pedagógicas inerentes às Escolas Parque, o que aqui é apresentado como revisão de literatura.

Alguns estudiosos, como (BERTOLLETI; COELHO, 2013), trazem à luz de seus debates, a necessidade de registro histórico acerca de Anísio Teixeira e seus ideais. De acordo com os autores, seus estudos tem o objetivo de analisar a inserção social e a produção intelectual de Teixeira, tomando-o como produto e produtor do capital simbólico na sociedade, sem desvincular sua atuação das implicações econômicas, políticas e sociais do período em que esteve inserido, fazendo com que sua pesquisa abarque caráter documental e bibliográfico. Esse artigo aproxima-se bastante das reflexões trazidas por (CARBELLO, 2014), em artigo sobre estudo bibliográfico denominado “A proposta da Escola Parque: notas para pensarmos políticas públicas para a educação no Brasil”, cujo intuito, segundo a autora, é retomar o legado de Anísio Teixeira e conhecer uma proposta de política pública para a educação básica do Brasil.

Nessa mesma perspectiva, estão os estudos de (CAMPELLO; KOKAY; LEMOS, 2013), que em artigo científico “Escola Parque: patrimônio vivo”, discutem o resgate do que chamam de utopia educativa de Teixeira no que diz respeito à Escola Parque, afim de que se possa atualizar seus propósitos pedagógicos mantendo coerência com seu ideário.

Ainda nessa perspectiva, é possível destacar FERREIRA, 2012; PEREIRA; ROCHA, 2006; VASCONCELOS, 2011; WIGGERS, 2011), todos intentando compreender os ideários pedagógicos inerentes à Escola Parque.

Há também entre os autores, (RICARDO, 2015), que se dedicam a analisar a Escola Parque contemporânea e suas atuações pedagógicas sob as orientações atuais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e como tais orientações influenciam e/ou limitam a possibilidade de real aplicação dos ideais de Anísio. Nesse estudo, a autora afirma, que após 55 anos de implementação da Escola Parque, estas perderam parte de sua essência no transcorrer do tempo por vários motivos, dentre os quais a falta de valorização e conhecimento da história pedagógica do país e do próprio ideário de Anísio.

No tangente às práticas educativas, é possível encontrar pesquisas de mestrado como as de (BEZERRA, 2014), que tem como objetivo conhecer as ações dos professores de música das oficinas de instrumentos das Escolas Parque de Brasília, (XAVIER, 2013), versando sobre a situação de uso dos laboratórios de informática nas Escolas



Parque de Brasília, o perfil dos profissionais que ali atuam e a capacitação técnica para uso deste recurso, (ROCHA, 2016) que objetiva caracterizar a dança no currículo da educação básica original de Brasília, levando em conta os pressupostos filosóficos educacionais de Anísio Teixeira, bem como as expressões culturais da dança praticada no âmbito da Escola Parque como espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades culturais como a dança e (ARAÚJO, 2016) que analisa as práticas pedagógicas teatrais na Escola Parque 210 Norte e suas relações com as noções de interculturalidade, multiculturalidade e transculturalidade a fim de subsidiar discussões acerca da diversidade cultural presente naquele contexto e sobre diferentes culturas que formam o ambiente escolar, em diálogo com a Arte, a Educação, a Antropologia e a Sociologia.

Por fim, além de outros autores que empenham seus esforços em estudar, entender e tentar explicar a Escola Parque, acho importante ressaltar (BOECHAT; ESPINDULA, 2016), que explanam sobre a relação entre infância, áreas verdes e Escola Parque. De acordo com as autoras, seus estudos partem do princípio de que todos necessitam de um convívio com áreas verdes e ressaltam a importância desse convívio principalmente na infância. Visam ainda, entender a relação da inserção de áreas verdes ao ambiente escolar e compreender a influência de espaços verdes no aprendizado, cultura e recreação da criança.

Após os autores trazidos por meio dessa revisão, e ainda sabendo de outros tantos que versam sobre um dos nossos interesses de pesquisa – a Escola Parque – não foi encontrado nenhum estudo que aborde o interesse em apontar seus olhares para a necessidade de compreensão da produção artística infantil nesses ambientes, nem atualmente e nem dos tempos pretéritos. Não foi encontrado nenhum estudo estruturado que tenha o intuito de analisar as obras feitas pelas crianças ao longo dos anos de trajetória das Escolas Parques de Brasília como patrimônio que é produto originário das ideias de Anísio Teixeira por meio dos trabalhos conduzidos por professores e realizados pelas crianças. Não foi encontrado também, estudo estruturado que aborde a necessidade de criação de acervo artístico permanente das produções realizadas nas referidas escolas, sua preservação, manutenção e difusão, tanto como expressão cultural da cidade de Brasília quanto como registro do que as gerações de crianças que passam por essas escolas tem a dizer sobre suas infâncias e como as compreenderam, o que ao que me parece, torna relevante a pesquisa aqui apresentada e ainda o intuito do trabalho que desenvolvo desde 2012 como docente de uma dessas escolas e que será tratado no decorrer deste trabalho.

## **2.1 Algumas noções sobre “criança” e “infância”**

Na atualidade, diversos estudos pedagógicos sobre o desenvolvimento humano apontam para o meio ambiente e para a interação entre o ser humano e os meios

em que vivem, como base fundamental da aprendizagem. É fato estabelecido pelas convicções de alguns autores, como (FREIRE, 1996), (SAVIANI; DUARTE, 2012), (VYGOTSKY, 2014), (VEYNE, 1989), (AIRÈS; DUBY, 2009) e (HEYWOOD, 2005) – além de diversos outros – que a concepção que temos hoje sobre a infância foi sendo construída e modificada ao longo da história e demonstraram que essa fase da vida deve ser compreendida como uma maneira idiossincrática de se pensar a criança, o que é bem diferente de entendê-la como um estado universal, vivida por todas as pessoas da mesma maneira.

É possível afirmar que, historicamente, a criança na sociedade ocidental foi vista e tratada de inúmeras maneiras diferentes até o estabelecimento de um conceito moderno de criança e infância e para muito além dos conceitos, a compreensão de seu extremo valor como cidadão em desenvolvimento, na e para as sociedades modernas.

De acordo com Airès e Duby (2009), não é possível encontrar um conceito formal de criança anterior ao século XII, ainda que estas tenham sido retratadas iconograficamente, o que dificulta estabelecer a maneira como socialmente criança e infância eram compreendidas.

Os autores afirmam que ao buscar informações sobre Criança e Infância na Roma Antiga, é comum perceber certo ar de aprovação ou rejeição paterna sobre os recém nascidos. Havia naquela época certa sentença atribuída à continuidade ou não da vida por intermédio do pai. Por meio de um ritual, a criança era erguida do chão em direção ao céu como forma de demonstrar socialmente reconhecimento legítimo de paternidade.

De acordo com (VEYNE, 1989, p.24),

é possível compreender sobre aquela época que a criança estava aquém de ser compreendida como um fato biológico, natural. Para que a vida prosseguisse, havia a necessidade de sentença. O autor aponta a existência de legitimidade em práticas de contracepção, aborto, abandono e até mesmo morte dos recém nascidos em todas as classes sociais. Mesmo os mais ricos podiam enjeitar um filho indesejado cujo nascimento pudesse perturbar disposições testamentárias já estabelecidas.

Contudo, essa maneira de organização social foi perdendo sua força à medida que as ideias da Igreja Católica foram ganhando força. Muitos modos de conduta foram revistos e, com a importância atribuída ao matrimônio e ao laço sanguíneo, as crianças não poderiam mais ser descartadas. Ainda de acordo com Veyne (1989), é nessa época que as crianças passam a ser vistas como dotadas de certa inocência mundana e muito mais próximas do divino. Passaram a ser compreendidas como recém chegadas do céu.

Já na Idade Média, de acordo com Airès (2009), as crianças eram vistas como um adulto em menor proporção biológica, ou seja, um mini adulto. Havia um período muito curto entre o nascimento e a inserção dos indivíduos nos meios sociais dos adultos. Levava-se em consideração a capacidade de realização das tarefas básicas sem a necessidade do auxílio de uma pessoa mais velha, que naquela época, em geral, era a figura materna. O autor afirma que na sociedade medieval, a partir do momento em que a criança passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava no universo dos adultos e não se distinguia mais destes. Os hábitos, costumes e até mesmo as vestimentas eram os mesmos.

Percebe-se que até esse período histórico havia a falta de compreensão do desenvolvimento intelectual e do que entendemos hoje como maturidade psicológica e emocional, dado que os estudos da psicologia surgem apenas no final do século XIX, na Alemanha, pelos pensamentos de Wilhelm Wundt .

Contudo, é sob influências do culto ao Menino Jesus, presentes no catolicismo, que a concepção de infância vai ganhando força e se estabelecendo. Por intermédio da veneração ao Menino Jesus o sentimento de proteção e cuidados que deveriam ser dispensados àquela criança, foi sendo absorvido socialmente, o que historicamente chamamos de sentimento de infância. (AIRÈS; DUBY, 2009) apontam ainda, que junto à isso, emerge socialmente o fortalecimento dos núcleos familiares e a ideia de família. Surge aí a necessidade de amar e educar as crianças, fator que veio inclusive contribuir para o surgimento de escolas que as recebessem.

No entanto, é com o surgimento da psicologia e da pedagogia na modernidade, que criança e infância ganham maior espaço social. As então recentes teorias de desenvolvimento humano passam a olhar para cada fase da vida humana a fim de entendê-las e explicá-las.

O interesse de estudiosos das ciências desenvolvimentistas aponta para necessidade de compreensão dos aparatos biológicos, psicológicos e sociais dos seres humanos. A criança passa a ter então um status de ser biopsicossocial.

É com a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 10 de dezembro de 1948, contudo, que muitos países começam a amparar suas crianças e o direito destas à sua infância por meio de legislações próprias.

No Brasil, durante certo período a criança era legalmente um objeto de intervenção estatal.

Atualmente, as crianças e a infância têm amparos legais. Com a institucionalização da Lei 8.069 no dia 13 de julho de 1990, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, as crianças e adolescentes têm regulamentados seus direitos por meio da Constituição Federal e também de artigos internalizados de convenções internacionais.

As crianças passaram a obter um status de *pessoa em desenvolvimento*, o que a confere a posição de sujeito de direitos e a retira da condição de objeto de intervenção estatal.

Isso significa avanço significativo do ponto de vista de que atualmente a criança tem legalmente direito a sua infância e condições de acesso aos aparatos que podem contribuir para seu desenvolvimento nessa fase da vida.

Isso implica, entre outros, direito a frequentar escolas nas quais tenham contato com profissionais que compreendem, além de sua área de conhecimento específico, conhecimentos sobre o desenvolvimento humano de forma integral, ou seja, biopsicossocial.

Sobre teorias do desenvolvimento humano podemos observar as perspectivas tratadas por (FREIRE, 1996), por exemplo. Nelas, é comum encontrar os aspectos que devem ser levados em consideração quando pensamos em criança e infância.

É comum em algumas das obras de (FREIRE, 1989), como “A pedagogia da autonomia (1996)” “A importância do ato de ler (1989)” e “Pedagogia do oprimido (1974)” a discussão sobre as potencialidades existentes nas crianças e que devem ser profundamente trabalhadas ainda na infância.

De modo amplo, as reflexões de Freire (1996) apontam para a forma como as crianças vão sendo inseridas em contextos diversos, encharcados de signos e significados à eles atribuídos por intermédio da cultura mais imediata, mais próxima à criança. Para cada contexto de vida no qual a criança é inserida, são apresentados modos de comportamentos já estabelecidos pelos adultos lá presentes. Assim, as crianças aprendem a falar, ganham as características presentes em sua fala, sotaque, aprendem modos de conduta e hábitos culturais. Esse desenvolvimento é apresentado pelo autor, sempre como sendo de um ambiente menor ou mais imediato – núcleo familiar – para núcleos maiores, como sua casa, quintal, bairro, escola, cidade etc.

Nessa perspectiva, a criança, além dos signos e significados aprendidos com os adultos, são capazes de atribuir seu próprio significado ao mundo que o cerca, ressignificando-o. Essa forma de aprender e de se desenvolver é chamada por Freire de leitura de mundo e de acordo com o autor, sempre precede a leitura das palavras.

Fica evidente então, por meio dos pensamentos anteriormente expostos, que há uma construção histórico-social acerca da criança e infância e ainda uma evidente mudança de perspectiva sobre elas, na medida em que se passa a compreendê-las para além das características biológicas, como era na idade média. Com o avanço dos estudos da psicologia e de sobremaneira a forma como estes passaram a influenciar as sociedades contemporâneas, cuida-se também da saúde mental e emocional das crianças e das suas potencialidades cognitivas.

Essa compreensão acerca das necessidades e potencialidades inerentes às crianças e à infância, são de maneira geral encontradas no mundo contemporâneo nos ambientes escolares, ambientes estes, que historicamente sofreram modificações para que pudessem receber as crianças com a finalidade de propiciar de forma sistematizada o aprendizado.

É importante observar que esta sistematização, historicamente foi organizada por adultos, ainda que estes pensassem em como cuidar e educar as crianças. Tal sistematização, sob o olhar adulto, é quase que em sua totalidade a maneira pela qual o adulto passa a enxergar as necessidades infantis. Embora com algumas características bastante particulares em relação à criança e infância, as diferentes sociedades modernas mantêm certo padrão sobre o universo infantil, conforme nos apontaram Deleuze e Foucault.

Como observado no exposto até aqui, muitos foram os avanços no tocante a garantir às crianças sua infância. Entretanto, ao lançarmos um olhar mais atento acerca do tema, é possível perceber que criança e infância ainda estão postos nas sociedades modernas como partes menos favorecidas e dependentes das organizações do mundo dos adultos.

Desde o horário de funcionamento das escolas, que de maneira geral são pensados para atenderem compatibilidade de horário com o trabalho de seus genitores, ou até mesmo a maneira como os horários escolares são pensados a fim de que a criança aprenda as diversas áreas de conhecimento desenvolvida pela humanidade ao longo de sua trajetória, ou até mesmo o que deve ser consumido por elas, desde vestimentas, brinquedos, alimentação e até mesmo atividades culturais, tudo isso é pensado para garantia das realidades do mundo adulto. Ou seja, mesmo que todos os estudos modernos sobre a criança tenham ganhado força e legitimidade ao longo dos anos, a criança ainda vive num mundo extremamente adultocêntrico.

Existe a negação da infância mesmo sabendo sobre todas as perspectivas de desenvolvimento humano até agora apresentadas por meio de um mundo que se organiza de maneira adulta, conforme nos esclarecem Santiago e Faria (2015) quando afirmam que a infância, na perspectiva adultocêntrica, é somente um período de transição e de aquisição dos elementos simbólicos presentes na sociedade, tendo a criança, assim, uma condição de ser menor, ser inferior, lugar que lhe é dado pelo grupo dominante correspondente: os adultos e as adultas.

Não caberá aqui discutir sobre formas de tentativa de mudanças acerca dessa realidade para além da compreensão de como criança e infância se estabelecem nas sociedades modernas. Entretanto, foi observado a partir do que foi abordado até aqui e ao longo de minha trajetória enquanto docente o fato de que ainda que tendo

legalmente direito a sua infância, as crianças, em muitas ocasiões não tem tido suas vozes socialmente ouvidas.

Se enquanto educadores, compreendemos as crianças como seres biopsico-sociais dotados de capacidade intelectual e parte fundamental da sociedade enquanto indivíduos em desenvolvimento, por quais motivos não conseguimos estabelecer mais claramente em nossas sociedades a maneira pela qual as crianças, ao longo da história, viram, entenderam e registraram suas infâncias?

Parece não haver tanto espaço social que realmente demonstre preocupação em deixar que as crianças falem por si só e tampouco que possibilite que os registros das diferentes infâncias, em diferentes épocas sejam preservados.

Pautado nisso, desde 2012, como docente de uma das Escolas Parque de Brasília, que como vimos anteriormente se estabelecem os ideais de Anísio Teixeira que aponta para a formação integral do sujeito, tento garantir por meio de projeto de educação patrimonial, a criação de acervo permanente que possibilite preservar a memória das crianças e de sua infância, memória essa que abarca a pluralidade cultural presente no ambiente escolar. Para isso, contudo, antes de tratarmos propriamente desse projeto, é necessário que se compreenda um pouco sobre a produção artística no contexto do mundo adultocêntrico.

## **2.2 A produção artística infantil no contexto do mundo adultocêntrico atual: em que momento se inicia efetivamente a formação do artista?**

Quando pensamos num artista renomado, reconhecido mundialmente, atribuímos a ele e as suas obras, certo valor cultural, alcançado pela expressão de seu estilo, e por conseguinte, valor de mercado, que em muitos casos, ultrapassam milhares de dólares.

Tomaremos aqui como exemplo, o artista espanhol Pablo Picasso (1881-1973), haja vista algumas particularidades biográficas que podem ser encontradas no sítio virtual da Fundación Picasso destinado a sua vida e obra.

Picasso nasceu na Espanha, numa família bem estruturada para os padrões da época. Filho de José Ruiz Blasco, instrutor de desenho e professor de história da arte, interessou-se desde pequeno por desenho e pintura. Estimulado e instruído por seu pai, ainda quando criança alcançou habilidades artísticas e firmeza em seus traços, característicos das habilidades atribuídas aos artistas profissionais adultos.

Entre seus primeiros desenhos são representados touros e touradas, elementos muito presentes na cultura espanhola. No entanto, uma das características marcantes no tocante à sua infância, é o fato de que sua primeira pintura à óleo (vista do porto de Málaga) é datada de 1888, quando ele tinha apenas 7 anos e que segundo contam, é

cópia de uma tela e foi pintada de memória, escondido debaixo da cama de sua irmã e com as tintas roubadas de seu pai.

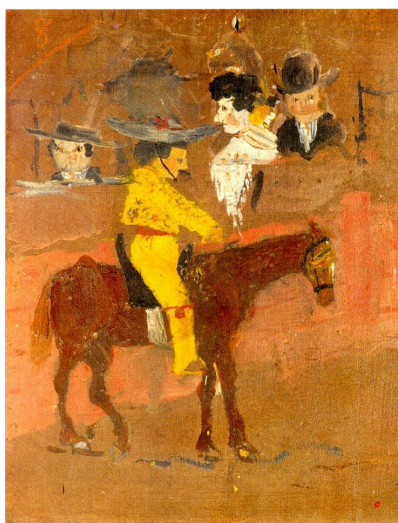
**Figura 1 – Vista do Porto de Málaga - Pablo Picasso, 1888.**



Fundación Pablo Picasso

Há também o registro de outra pintura à óleo, datada do ano seguinte, 1889, agora com 8 anos, (o picador amarelo), pintada numa caixa de madeira para guardar charutos.

**Figura 2 – O Picador Amarelo - Pablo Picasso, 1889.**



Fundación Pablo Picasso

É particular na vida do artista a ausência de transposição entre a fase de desenhar como criança para o desenhar como adulto. De acordo com os relatos do próprio artista, as instruções de seu pai lhe proporcionaram maturidade precoce tanto no desenho quanto na pintura, o que em contrapartida negaram a ele a possibilidade de alcançar artisticamente, traços completamente despretensioso, possíveis apenas na produção artística infantil.

Outra particularidade acerca de Picasso está presente na maneira como o referido artista incorpora os temas criança e infância de maneira diferente das retratadas até então.

Como abordado anteriormente, a representação de crianças anteriores à esse artista, além de bastante infrequentes, não passavam de meros objetos que compunham a cena ou eram retratadas como adultos em miniatura, o que deixa claro não haver nenhum progresso antropológico sobre compreensão de criança e infância.

De acordo com (SPIES, 1994), a arte do século XX, por iniciativa de Picasso, passa a refletir ainda que acanhadamente o universo da criança e da infância ao adotar o ponto de vista delas como forma de quebrar as tradições e convenções acadêmicas. Partindo de seus *papiers collés* e esculturas feitas com objetos aleatórios, Picasso dá certo destaque as crianças nas representações iconográficas, como numa série de cenas surrealistas em que apresenta uma mesma menina e em uma de suas obras mais conhecidas, *Guernica*, onde uma criança é retratada no colo de uma mulher, vítima dos horrores da guerra civil espanhola.

No entanto, de acordo com (OLIVEIRA, 2017), não é possível encontrar nas obras desse artista, qualquer traço daquilo que se poderia chamar fenomenologia da infância, a emergência da infância como um estado de direito próprio.

É importante perceber que, embora o artista tenha introduzido em sua obra algumas características que remetem ao olhar da criança, estas são ainda percepções de um adulto sobre o que acredita ser a perspectiva do olhar da criança.

Quando observamos as obras produzidas durante sua infância, ainda que o artista tenha se destacado com seus traços firmes e destreza de um profissional adulto nessa época, estamos olhando para obras que ganham valor histórico e cultural, justamente pelo fato de abarcarem em si as características pertencentes a um adulto.

As obras, que são arte infantil do ponto de vista de que foram feitas por uma criança, passam pelo crivo, por uma certificação de valor intelectual e também de mercado, dada a importância e dimensão que o artista tomou.

Será que tais obras teriam o valor de mercado que possuem hoje se o artista não tivesse sido mundialmente reconhecido? Ou ainda, será que encerradas numa curta trajetória artística, caso Picasso não tivesse abraçado a arte como profissão, essas obras teriam à elas atribuídas a potencialidade de uma criança que foi capaz de adquirir em tão curto tempo as habilidades artísticas que adquiriu? Quantas são as crianças que têm a possibilidade de serem estimuladas desde pequenas por profissionais das artes assim como Picasso foi por seu pai?

Os ideais de Anísio Teixeira para as Escolas Parque podem, de certa forma, proporcionar aos estudantes que por elas passam um contato mais direto para potencializar suas capacidades artísticas. Tais escolas, pedagogicamente são capazes de incentivar e amparar os atos criativos nos primeiros anos de vida das crianças. É capaz de possibilitar que as crianças como indivíduos dotados de personalidade, sejam



capazes de registrar as maneiras como veem o mundo e sua própria infância. É nesse espaço que cada uma delas terá a possibilidade de desenvolver estilos próprios e ainda vivenciar tantos estilos lá presentes. Talvez seja esse, um dos espaços capazes de possibilitar o registro da leitura de mundo que, conforme Freire (1996) aponta, as crianças são capazes de fazer. A produção artística infantil abarca em si, ainda a ressignificação do mundo adulto e das culturas mais imediatas ao universo da criança.

Dessa forma, a arte infantil deve ser compreendida com parte da representação social da atualidade e que pode se findar em si mesma. Não há necessidade de que a criança se torne artista para que a arte feita por ela tenha seu valor. Nelas estão expressas muitas das capacidades biopsicossociais apontadas pelos teóricos da educação.

No entanto, onde vai para a arte infantil produzida na atualidade, tendo em vista, que teoricamente compreendemos hoje a importância da criança e da infância como agentes fundamentais da sociedade em desenvolvimento?

O simples fato de termos que parar para pensar numa resposta à esse questionamento, aponta para o fato de que há sobreposição do universo adulto sobre o infantil, e por consequência, este não atribui tanta importância à produção intelectual infantil por meio da arte.

Será mesmo que existe uma distinção intelectual entre as obras de Picasso, *Vista do Porto de Málaga* e *O Picador Amarelo* e as obras de arte produzidas pelas crianças nas Escolas Parque?

Quanto pensamos financeiramente a arte realizada na infância de Picasso recebe um crivo de centenas de milhares de dólares.

Em que momento efetivamente surge um artista? Será desde seus primeiros passos no universo artístico quando criança ou quando atinge o resultado estético esperado de um adulto?

Acho muito pouco ético e aceitável para com nossas crianças, deixar que suas criações artísticas se percam a partir das valorações que nós adultos atribuímos a elas.

Enquanto educadores, temos o dever de tomar a dimensão da riqueza existente nas vozes das nossas crianças e nas expressões tão plurais de suas infâncias. A Escola Parque tem promovido ao longo de sua história, a produção de muitas dessas riquezas. Contudo, parece ser urgente compreender a necessidade de criar acervo que seja capaz de mostrar o olhar de nossas crianças sobre seus mundos e sobre como é vista a infância ao longo de diferentes épocas. Tão urgente é a necessidade de preservação da produção infantil realizadas nessas escolas e ainda a difusão deste material a fim de que as percepções de nossas crianças possam ocupar múltiplos lugares, lugares esses que são por direito, tão delas quanto de qualquer adulto.

Esse é o propósito de um projeto de educação patrimonial desenvolvido desde 2012 em uma das Escolas Parque de Brasília, 313/314 Sul, que será apresentado a seguir.

### **3 A necessidade de formação sobre educação patrimonial entre os estudantes e docentes**

Antes de tratarmos de educação patrimonial, faz-se necessário compreender o que propriamente significa patrimônio. De acordo com o dicionário online de português, patrimônio é tudo aquilo que vem do pai e da mãe, o conjunto dos bens, direitos e obrigações de uma pessoa jurídica ou ainda o que é considerado como herança comum. São sinônimos de patrimônio: legado, herança, deixa, dinheiro, recursos, meios, riqueza, arcabouço e bagagem.

Compreendidos como seres biopsicossociais, os seres humanos, dependentes da cultura na qual estão inseridos, produziram ao longo de sua jornada histórica, grande herança, riquezas, grande legado nos mais diversos campos de conhecimento, a serem estudados e preservados.

Nessa perspectiva, muitas são as maneiras encontradas para proteção da herança comum pertencente à humanidade, como museus de arte, de história, línguas, música, bibliotecas, etc. Integrado à essas instituições, está presente a necessidade de educar acerca dos patrimônios da humanidade, sendo os métodos pedagógicos atuais, forte ferramenta para esse fim.

Para além das atividades formativas ocorridas nos próprios espaços destinados à preservação dos acervos culturais e artísticos, e tendo em vista que ao longo das últimas décadas, muitos olhares são lançados sobre Patrimônio Cultural e Artístico, a escola ou ambiente acadêmico, tendo substancialmente seu caráter formativo, não poderia manter-se aparte.

Nesse sentido, muito tem sido feito do ponto de vista legal com a finalidade de garantir, a promoção preservação, manutenção e difusão dos bens materiais e imateriais das culturas diversas do povo brasileiro. Após anos de tentativas de se estabelecer normas de proteção ao patrimônio brasileiro, leis tem sido criadas para garantir que esse assunto seja tratado no ambiente escolar.

Assim, as escolas, por meio da Educação Patrimonial tem sido uma das ferramentas atuais que pode promover a compreensão crítica sobre o patrimônio cultural brasileiro. Mas, o que seria então, efetivamente Educação Patrimonial, como ela pode e deve ser trabalhada e de que maneira as legislações a regulamenta?

De acordo com o IPHAN,

a Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por

meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural.(IPHAN, 2018)

Nessa mesma perspectiva, Horta, Grumberg e Monteiro, no Guia de educação patrimonial, dizem

“tratar-se de um processo **permanente** e **sistemático** de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como **fonte primária** de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da **experiência** e do **contato direto** com as evidências e manifestações da cultura , em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de **conhecimento, apropriação e valorização** de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num **processo** contínuo de **criação cultural**.”(HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 2012, 7)

No tocante a políticas culturais ou às legislações, muitos passos foram dados para que se estabelecessem normas que regulamentassem o entendimento do patrimônio brasileiro e a necessidade de preservá-lo.

Por ora, é importante ressaltar que por meio do artigo 215 da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1967) o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Está previsto ainda, no parágrafo terceiro desse mesmo artigo, o Plano Nacional de Cultura (PNC) que pretende possibilitar o desenvolvimento cultural e a integração de todas as ações do poder público promovendo: I- Defesa e valorização do patrimônio brasileiro; II- Promoção, produção e difusão de bens culturais; III- Formação de pessoal qualificado para gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; IV- Democratização do acesso aos bens culturais e, V- Valorização da diversidade étnica e regional. (BRASIL, 1988).

Chedid, em artigo que, pretende refletir sobre o Sistema Nacional de Cultura nos municípios brasileiros, aborda de forma resumida o Plano Nacional de Cultura. De acordo com a autora,

O Plano Nacional de Cultura (PNC), é composto por objetivos, princípios, diretrizes, estratégias e metas que visam direcionar o poder público para a formulação de políticas culturais. A elaboração do PNC, como projeto de lei, é obrigatória desde a Emenda Constitucional 48, do ano de 2005, que determina que o PNC seja realizado de forma plurianual (dez anos). Para nortear o PNC, ficaram estabelecidos três eixos: a cultura como expressão simbólica, a cultura como direito de cidadania e a cultura como potencial para o desenvolvimento econômico. O primeiro eixo, a cultura como expressão simbólica, reivindica que todos os seres humanos podem criar símbolos e se expressar

pelas mais distintas atividades culturais (por seus costumes, crenças, idiomas, arquitetura, teatro, dança, música, circo, artes visuais, dentre outros). O segundo eixo, a cultura como direito de cidadania, afirma que a cultura é um direito básico de todo cidadão, garantido por meio de políticas que ampliem o acesso aos meios de produção, difusão e fruição dos bens e serviços de cultura. Também devem ser ampliados os mecanismos de participação social, formação, relação da cultura com a educação, e promoção da livre expressão e salvaguarda do patrimônio e da memória cultural (BRASIL, 2013, p. 19). E, o terceiro eixo, a cultura como potencial para o desenvolvimento econômico, considera a cultura como geradora de lucro, emprego e renda, e estimuladora de cadeias produtivas que se relacionem com a economia criativa e com as expressões artísticas, desenvolvimento econômico socialmente justo e também sustentável.(CHEDID, 2015)

Entre as políticas previstas no PNC está a educação patrimonial nas redes educacionais brasileiras, incluída no segundo eixo estrutural. Em atendimento às diretrizes maiores, Constituição Federal e Plano Nacional de Educação, os estados e municípios devem traçar suas próprias legislações com o intuito de assegurar os direitos relativos à cultura presentes nesses documentos.

No que diz respeito ao Distrito Federal, algumas legislações foram criadas para possibilitar as ações previstas nas legislações anteriormente apontadas. São elas: a Lei nº 4.920/2012 que dispõe sobre o acesso dos estudantes da Rede Pública de Ensino do DF ao Patrimônio Artístico, Cultural, Histórico e Natural do DF, como estratégia de Educação Patrimonial (DISTRITO FEDERAL, 2012); A Lei nº 5.080/2013 que, inclui no calendário oficial de eventos e no calendário escolar do DF, o Dia do Patrimônio Cultural e institui as Jornadas do Patrimônio Cultural da Humanidade (DISTRITO FEDERAL, 2013) e a Portaria Nº 265, de 16 de agosto de 2016, que institui a Política de Educação Patrimonial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2016). Tais leis tem como função maior tornar a educação patrimonial obrigação do próprio estado para que a sociedade tenha assegurado o acesso à esse tipo de educação.

Já que podemos entender, de acordo com (Horta; Grunberg; Monteiro, (2012), a Educação Patrimonial como um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido, a escola atual, que como vimos anteriormente tem a intenção de formar sujeitos críticos, legalmente, com o passar do tempo, tem absorvido a obrigação de abordar acerca da educação patrimonial.

No entanto, é válido ressaltar que as leis por si só, não são capazes de promover a Educação Patrimonial e que, para que a escola trabalhe efetivamente um dia temático previsto no calendário escolar da Secretaria de Estado de Educação como o Dia do Patrimônio Cultural, são necessárias ações previstas em projetos pedagógicos,

amparados pelas leis distritais como políticas públicas, que sejam capazes de colocar em prática a Educação Patrimonial.

Nesse ponto, cabe à escola e seu quadro docente, pensar e estruturar estratégias que possibilitem vivências múltiplas sobre Patrimônio ao longo do ano, fazendo com que o dia temático previsto em calendário seja uma forma de apenas evidenciar a compreensão dos conteúdos até então abordados.

Dessa maneira, a Escola Parque 313/314 Sul agrega alguns projetos de Educação Patrimonial, tanto no sentido de promoção de patrimônio artístico material (obras de arte produzidas na escola), quanto imaterial (festas tradicionais semestralmente realizadas) Um desses projetos, que desde 2012 vem se fortalecendo e ganhando novas formas e desdobramentos, tem a intenção de formação de patrimônio material artístico, mais especificamente, a formação de acervo permanente de arte infantil.

### **3.1 O projeto de criação de acervo de arte infantil e Educação Patrimonial por meio da pesquisa-ação**

Uma das metodologias bastante utilizadas entre os educadores/pesquisadores para nortear suas práticas, é a pesquisa-ação. Isso é facilmente explicado por seu caráter altamente reflexivo acerca de práticas próprias e também por sua estrutura cíclica, em que planejar e praticar sempre se sucedem.

Em dissertação de mestrado, aponte de maneira detalhada a pesquisa-ação. Aqui é utilizado um pequeno recorte do referido estudo com o intuito de compreender um pouco sobre pesquisa-ação e como ela é utilizada no projeto de Educação Patrimonial desenvolvido na Escola Parque 313/314 Sul.

A pesquisa-ação, de acordo com Morin (2004), é um método utilizado com vistas a uma ação estratégica que requer a participação de autores e é identificada como uma forma de construção de saber em que há constante relação entre teoria e prática, pesquisa e ação. Para o autor, é ainda base estrutural da pesquisa-ação o autoestudo.

Já para Maria Amélia Franco (2005), a pesquisa-ação como autoestudo, na área educacional, desenvolve-se frequentemente em três vertentes de pesquisa-ação. A pesquisa-ação colaborativa, a pesquisa-ação crítica e a pesquisa-ação estratégica. As definições da autora sobre pesquisa-ação reflexiva me fazem crer ser essa metodologia a aprimorada para a condução e realização desta pesquisa.

De acordo com ela, a pesquisa-ação reflexiva deve envolver necessariamente a integração entre pesquisador e o grupo de pesquisa, valorização da construção cognitiva de conhecimento que advenha de processo de reflexão crítica coletiva e também a perspectiva de emancipação dos sujeitos imersos na pesquisa.

Essa estrutura nos aproxima dos pensamentos de Paulo Freire, tendo em vista que a pesquisa-ação reflexiva tem caráter emancipatório, que pretende dar voz aos sujeitos para que sejam capazes de compreender e transformar o mundo.

Sobre isso temos a assertiva de Maria Amélia Franco (2005, 486).

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos.

Assim, a maior contribuição da pesquisa-ação para o desenvolvimento do projeto é a possibilidade de emancipação do sujeito por meio da reflexão.

Ainda sobre essa metodologia, Tripp (2005) estabelece quatro fases básicas, que funcionam de forma cíclica, reiniciando a primeira etapa logo após a última, para a realização de qualquer pesquisa-ação, como podemos observar a seguir.

Ação – 1. Planejar uma melhora da prática; 2. Agir para implementar a melhora planejada; 3. Mostrar e descrever os efeitos da ação e 4. Analisar os resultados da ação – Investigação.

Para a realização do ciclo Ação/investigação, o projeto foi organizado da seguinte maneira: planejamento de melhora de prática; agir para implementar a melhora planejada; mostrar e descrever os efeitos da ação e analisar os resultados da ação.

### **3.1.1 Planejamento de melhora de prática**

Em 2012, durante o ingresso como docente na Escola Parques 313/314 Sul, uma das cinco existentes em Brasília, percebi que a instituição não contava, por si só, sua história e tampouco, caracterizar-se como uma escola de arte e mais especificamente, como escola de arte para crianças. Não havia nas paredes da escola, quase nenhuma obra de arte que tivesse sido produzida nos anos anteriores, nem mesmo as realizadas no ano de 2011. Imaginei que a escola teria pelo menos uma galeria que abrigasse algumas obras selecionadas ao longo dos anos para que sua memória estivesse preservada. No entanto, conforme pude conhecer toda a estrutura da escola, constatei que quase nada poderia ser encontrado referente aos trabalhos realizados por tantas crianças e conduzido por tantos docentes, nem mesmo cartazes dos diversos eventos artísticos lá realizados.

Como tentativa de melhoria das minhas práticas educativas e tendo essa leitura que fiz acerca da escola transformada em uma questão a ser discutida e trabalhada, conduzi um projeto que, de início, tentava criar um acervo permanente de arte infantil que, pelo menos, começasse a dar à escola a possibilidade de dizer aos visitantes que por lá passassem, por si só, que ali era uma escola de arte e mais especificamente de arte infantil.

Em um momento específico que os professores têm para troca de informações e tomada de decisões, chamado de coordenação pedagógica, coloquei tal questão aos demais docentes como tentativa de implementar o projeto à realidade geral da escola, inclusive incorporada ao seu projeto político pedagógico. No entanto, para minha surpresa, muitos dos professores que à época, compunham o quadro do turno em que eu trabalhava, foram contra a proposta, alegando que não haveria lugar para que os trabalhos das crianças fossem guardados. Alguns chegaram a se referir aos trabalhos que seriam guardado, como lixo.

Contudo, acreditando nas perspectivas humanas tão particulares às crianças e sua infância, e ainda percebendo o quão rica a escola é, comecei silenciosamente a desenvolver o trabalho de criação de acervo permanente, que teve vários desdobramentos e que hoje pode ser visto como realidade na Escola Parque 313/314 Sul.

### **3.1.2 Agir para implementar a melhoria planejada**

Uma das iniciativas tomadas foi propor aos estudantes que caminhássemos juntos pela escola a fim de observá-la. Posteriormente, ao retornarmos à sala de aula, tivemos a possibilidade de responder à seguinte questão: Uma pessoa que não sabe que aqui é uma escola de artes, ao chegar nessa escola, da maneira que ela está agora, é capaz de afirmar de imediato que ela é uma escola de arte para criança?

A questão trouxe incontáveis falas dos estudantes sobre maneiras de ler um espaço físico, suas características identitárias, históricas etc, assuntos que por motivos lógicos, não cabem ser tratados por ora nesse trabalho. Muitas dessas colocações foram sendo agregadas entre elas e de certa forma, as crianças começaram a se perguntar o que poderiam fazer para que a escola tivesse uma visualidade que traduzisse sua identidade.

Sugeri então que todas as propostas de trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula fossem realizados em duplicidade. Uma obra para que eles pudessem levar para casa consigo e outra para que doassem para o acervo permanente que seria construído na escola.

Após alguns meses na escola, pude perceber que muitos professores tinham o hábito expor os trabalhos dos estudantes em grandes murais e que dessa forma, a



escola passava a demonstrar características de uma escola de artes. Contudo, por meio de exposições que foram realizadas na escola e que ocorrem durante suas tradicionais festas culturais é que pude ter a certeza do potencial criador e da riqueza da produção artística infantil que ali se desenrolava.

Após uma das festas, em outra oportunidade de diálogo sobre o acervo da escola, os estudantes puderam constatar a diferença entre a escola sem e com suas características identitárias.

### **3.1.3 Mostrar e descrever os efeitos da ação**

Nesse diálogo, comecei a perguntar aos estudantes sobre como seria possível contar a história do ano anterior, dos trabalhos que tinham sido realizados pelos professores e alunos. Alguns estudantes perceberam que ainda havia memória recente das produções e que estas poderiam ser relatadas de forma oral. Havia a possibilidade de levar para a escola alguns trabalhos que os estudantes ainda tivessem guardado. Nessa ocasião, muitos estudantes relataram que seus responsáveis acabavam jogando as atividades no lixo depois de algum tempo.

Outro problema relatado, foi o fato de que alguns alunos que haviam estudado na escola no ano anterior já não estavam mais nela, visto que ou se transferiram por necessidade ou por estarem indo para o sexto ano, que a Escola Parque não atende.

Com a possibilidade de compreender que a história de um lugar é transitória e temporal, e que a memória desse espaço pode se perder, os alunos puderam perceber que as obras expostas na escola poderiam ser preservadas com o intuito de contar a história da escola naquele ano. Alguns se propuseram a doar as atividades feitas para que ficassem nas paredes da escola de um ano para o outro. Mas adiante, levei aos estudantes a proposta de realização das atividades escolares em duplicata, tanto com o intuito de aprimorar o que aprendemos quanto para iniciar a criação de um acervo permanente para a escola.

### **3.1.4 Analisar os resultados da ação**

Ao término do ano, o acervo inicial contava com um material expressivo. Havia dois painéis de 2 metros de altura por dois de largura, feitos com máscaras produzidas com a técnica de papelagem, releitura da obra “Operários” de Tarsila do Amaral, diversos desenhos com temas variados, um livro “O Macaco e a Velha”, reilustrado pelas crianças, uma parede de um dos jardins da escola que foi revitalizada com cópias dos azulejos de Athos Bulcão, em papel branco, lápis de cor, cola e verniz e uma parede da sala de aula transformado em painel inspirado nos artistas Romero Brito, Diego Rivera e Sura.

**Figura 3 – Painel “Os Pioneiros” Máscaras retratam os personagens comuns do cotidiano da construção de Brasília.**



Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.

**Figura 4 – Painel “Os Pioneiros 2” Máscaras retratam os personagens comuns do cotidiano da construção de Brasília.**



Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.

**Figura 5 – Mural “Cores para Sueli”.**



Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.

**Figura 6 – Mural “Cores para Sueli” pronto.**



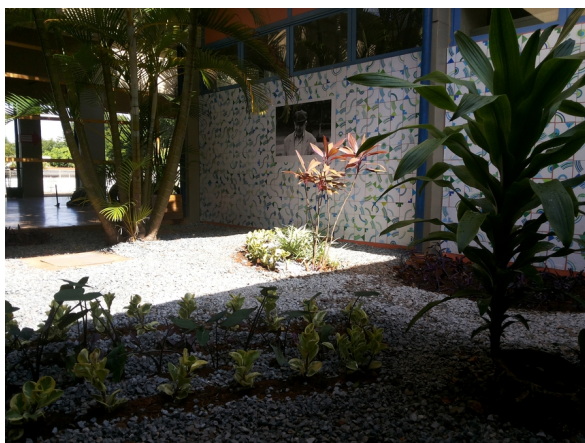
Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.

**Figura 7 – Jardim Athos Bulcão. Visão Geral.**



Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.

**Figura 8 – Jardim Athos Bulcão. Revitalização com arte infantil.**



Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.

No ano seguinte (2013), pude apresentar aos alunos o material que tinha sido produzido no ano anterior (2012). Tive a possibilidade de apresentar as questões que deram origem ao projeto e mostrar como é importante preservar o que produzimos. A partir daí, o projeto foi buscando abordar de diferentes maneiras a Educação Patrimonial e também a ampliação do acervo de arte infantil da Escola Parque 313/314 Sul. Conforme as obras passaram a permanecer no ambiente escolar, dando características identitárias a ele, várias demandas foram surgindo. Muitas crianças não tinham cuidado com as obras expostas e acabavam tocando-as repetidamente, o que desgastava as obras e/ou a danificavam, por exemplo.

Tais demandas deram a possibilidade de voltar ao início da pesquisa-ação, onde devemos planejar a melhoria das práticas. Dessa forma cíclica, ao longo dos anos o projeto se desenvolveu.

Várias ações foram pensadas com a intenção de criar obras de arte para o acervo, preservá-lo, catalogá-lo e difundi-lo.

Com a intenção de preservação das obras, a escola conta com a formação de plateia, onde alguns professores usam a galeria da escola para falar sobre o cuidado com as obras e como observá-las.

Com relação aos desenhos, alguns originais são encadernados e transformados em livros que ficam na biblioteca da escola e outros são apropriadamente plastificados para que não corram o risco de estragarem. São guardados por tema e ano de produção. As telas que tem maior destaque no acervo ficam na galeria de entrada da escola.

Há algumas obras que ficam guardadas para exposições que são realizadas fora do ambiente escolar, como por exemplo, uma instalação cenário, feita com mais de quatro mil barquinhos de papel, que retrata o tema diversidade sob vários aspectos.

**Figura 9 – Instalação/cenário. Os barcos coloridos representando a diversidade.**



Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.



**Figura 10 – Instalação de barquinhos. Visão geral.**



Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.

**Figura 11 – Desenhos realizados para estudo de maquiagem cênica.**



Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.

**Figura 12 – Desenhos realizados para estudo de maquiagem cênica.**

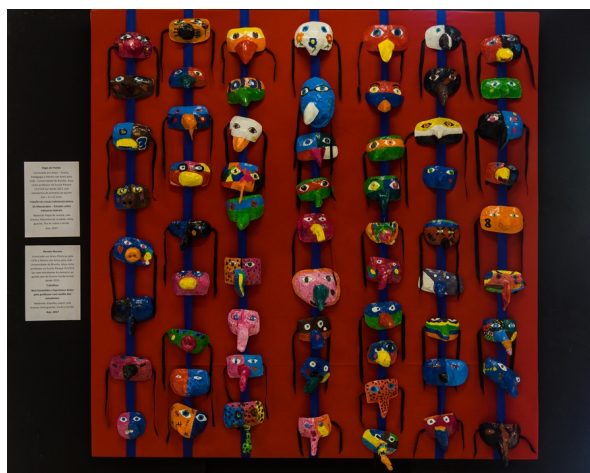


Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.

Muitas são as obras do acervo permanente criadas com a participação de alguns professores que se solidarizaram com o projeto e que compreendem a importância do mesmo.

Atualmente, o acervo criado tem tido a oportunidade de ser levado para outros ambientes fora da Escola Parque como forma de difundir tanto o trabalho das crianças e seus professores, quanto a própria Escola Parque, desconhecida de tantos brasileiros e brasileiros. Entre os lugares que receberam temporariamente parte do acervo de arte infantil, estão a Sede da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a Escola de música de Brasília durante o festival Ciranda Parque, a Biblioteca Central da Universidade de Brasília e a Sala Plínio Marcos, durante o 30º CONFAEB – Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil.

**Figura 13 – Quadro de máscaras teatrais produzido por alunos do 1º ao 5º anos.**



Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.

**Figura 14 – Exposição na Biblioteca Central da Universidade de Brasília**



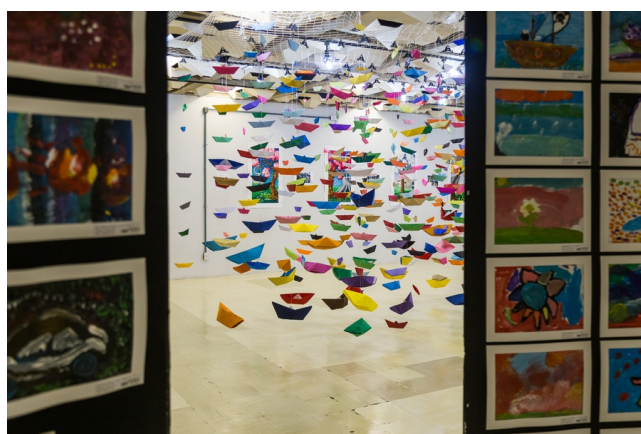
Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.

**Figura 15 – Exposição na Biblioteca Central da Universidade de Brasília**



Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.

**Figura 16 – Exposição na Biblioteca Central da Universidade de Brasília**



Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.

**Figura 17 – Exposição na Biblioteca Central da Universidade de Brasília**



Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.



Figura 18 – Cartaz da Exposição na Biblioteca da Universidade de Brasília



Exposição na Biblioteca Central da Universidade de Brasília



#### **4 Considerações finais: a possibilidade de compreender a arte infantil produzida nas Escolas Parque como patrimônio cultural e artístico da cidade de Brasília**

Dos ideais de Anísio Teixeira, de sua implementação no estado da Bahia até seus desdobramentos quando da construção da nova capital brasileira, afirma-se a convicção de que a educação integral, tanto em tempo quanto em áreas de desenvolvimento humano, é necessária para a formação de pessoas saudáveis física, cognitiva e emocionalmente. Sujeitos autônomos e críticos, transformadores.

No tocante as Escolas Parque, é visionário pensar numa escola que desde sua estrutura física funcionasse como universidade que atendesse as necessidades da vida real e que desse suporte ao desenvolvimento integral da criança, permitindo que estas tivessem assegurado o direito à sua infância.

Na perspectiva das referidas escolas, está assegurada a educação artística nas suas mais diversas linguagens como peça fundamental na formação de cidadãos críticos e autônomos. Atrelado a isso, existe a compreensão de que a educação patrimonial nesses espaços, seria capaz de promover mudanças sociais ainda mais significativas e efetivas.

Com o passar do tempo, e com as mudanças trazidas por ele, muitas são as necessidades de adaptação sofrida pelas Escolas Parque, seja por novas leis ou novas organizações estruturais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Algumas dessas leis, como apontei anteriormente, afastam as Escolas Parque da base fundamental do pensamento de Anísio, a formação humana holística, promotora de saúde em todos os sentido.

No entanto, algumas leis e diretrizes do Distrito Federal, como as que pude observar anteriormente, vão ao encontro dos pensamentos anisianos, posto que assim como o filósofo, pretendem garantir o acesso dos estudantes a uma formação mais abrangente no que diz respeito a arte, cultura, campo propício para a educação patrimonial.

Por meio dessas leis e portarias, as escolas são obrigadas a repensar suas práticas a fim de promover tal educação. Para além da imposição, as escolas são estimuladas a pensar maneiras pelas quais garantirão aos seus estudantes acesso à informação e formação.

Para atender aos pressupostos da educação patrimonial, entendido como processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural a Escola Parque agrega o projeto ora descrito.

O projeto possibilita o contato do estudante com uma fonte primária de conhecimento, promovendo assim, o enriquecimento individual e coletivo. A estrutura pensada para as Escolas Parque, universidade para a infância, possibilita a partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, principalmente brasileira e mas também mundial, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, promover o trabalho da Educação Patrimonial no ambiente escolar.

É ainda capaz de levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural.

A criação de acervo permanente na Escola Parque 313/314 Sul, tem mostrado força quando pretende capacitar os estudantes, pais e docentes para um melhor usufruto dos bens lá produzidos – Arte Infantil.

Criar, sempre fez parte da rotina escolar da Escola Parque, no entanto, garantir que a história da escola e das infâncias vividas lá, ao longo da história, tem propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, processo contínuo de criação cultural.

Para além das minhas impressões acerca da pesquisa, e como um dos objetivos da pesquisa-ação é a voz ativa dos participantes do processo pesquisado, esclareço como resultado o ponto de vista de alguns professores da escola que foram entrevistados e principalmente o olhar das crianças que participaram e participam ativamente do projeto.

Para alguns estudantes e professores aqui nomenclaturados como A, B, C, D e E, o projeto desenvolvido desde 2012 na Escola Parque 313/314 Sul aborda a educação patrimonial com estudantes do 1º ao 5º anos. Trabalha o conceito de patrimônio cultural e artístico, e ao longo dos anos, tem criado acervo de arte infantil da escola, cuidando para que esteja catalogado, tenha sempre a preocupação em dar a devida manutenção e ainda a preocupação de difundir por meio de exposições fora do ambiente escolar a arte infantil da Escola Parque.

De acordo com a professora “A”, sobre o acervo permanente, é muito importante a Escola Parque ter um acervo permanente, pois a partir da produção artística seria possível fazer um resgate da memória, tanto institucional quanto artística, bem como dos processos e métodos de criação. Por meio dos registros dos trabalhos artísticos das crianças é possível fazer uma leitura da época, dos materiais e, principalmente, da cultura na qual as crianças estavam inseridas no momento das suas produções. Até mesmo a forma como o registro é feito, ajuda a contar uma parte da história das pessoas envolvidas no processo artístico pedagógico.

De acordo com a professora, ela utiliza o acervo da Escola Parque para que as crianças apreciem a produção artística dos estudantes. Porém, a visitação à exposição

e às mostras dos resultados dos processos criativos da Escola Parque ainda não faz parte de um planejamento estruturado das suas aulas.

Sobre promover a produção artística infantil fora do ambiente escolar, a professora “B” acredita que levar a produção dos alunos para fora do ambiente escolar seja algo muito valioso para estudantes e professores. Romper com os muros da escola ajuda o aluno a dar sentido ao seu processo educativo uma vez que materializa o diálogo entre a produção escolar e a sociedade. É uma forma de valorizar e divulgar o trabalho de estudantes e professores e ainda de fortalecer o papel social da escola.

Ainda de acordo com ela, a experiência de expor o trabalho dos seus alunos – parte do acervo da escola – na Biblioteca Central da Universidade de Brasília foi extremamente gratificante. Foi uma forma muito eficaz de dizer aos alunos que o seu trabalho merecia ser visto, apreciado e divulgado. Os alunos se sentiram valorizados e motivados a continuarem produzindo. O impacto dessa valorização refletiu no contexto escolar uma vez que fortaleceu a autoestima de todos impulsionando o desejo de continuar compartilhando conhecimentos e sonhos.

No tocante a identidade visual que o acervo tem proporcionado a escola e ainda sobre a utilização do acervo para fins didáticos, temos a fala da professora “C”.

De acordo com ela, há a necessidade de formação de plateia para as exposições de artes visuais prevista no Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Ter acervo permanente na escola facilita ensinar as crianças a ler as obras de arte e como se comportar num espaço destinado a exposições. É também a possibilidade do aluno se sentir valorizado e ter suas habilidades intelectuais evidenciadas e respeitadas.

Já para o estudante “D”, ter as obras de arte no acervo permanente da escola e também ter seus trabalhos levados para um público fora da escola, é um motivo de orgulho para ele, pois assim sua mãe pode se orgulhar dele também.

Já para o estudante “E”, participar das exposições fora da escola é a possibilidade de rememorar a forma como produziram as obras e também de contar sua história.

Assim, compreendo que criar e preservar um acervo permanente na Escola Parque é para ela a possibilidade de compreender a arte infantil produzida nas Escolas Parque como patrimônio cultural e artístico da cidade de Brasília e para além disso, contribuir para que a história das infâncias que resistem ao mundo adultocêntrico, seja preservada.

É, para além disso, a possibilidade de dar adequada atenção as vozes das crianças que devem com urgência ocupar seus lugares com legitimidade. É também uma maneira de preservar os registros dessa fase tão importante da vida humana, visto

que enquanto educador, compreendo as crianças como seres biopsicossociais dotados de capacidade intelectual e parte fundamental da sociedade enquanto indivíduos em desenvolvimento.

Ainda nesse sentido, é também a possibilidade de perceber a formação artística de maneira mais ampla, para além das adultas, quando o artista atinge a chamada maturidade artística, seja por meio de estudos acadêmicos ou autodidatismo.

Na minha forma de pensar, trata-se de possibilitar em alguns casos, ao adulto, por meio de uma visita à sua infância, que esse perceba como ainda é influenciado por suas primeiras atividades artísticas e assim, talvez fazer com que se dê mais atenção as crianças e a infância.

## Referências

- AIRÈS, P.; DUBY, G. **História da Vida Privada: do império romano ao ano mil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. ISBN 978-85-359-1378-1. Disponível em: <<https://blogdorusuca.files.wordpress.com/2011/04/histc3b3ria-da-vida-privada-1-do-imp3a9rio-romano-ao-ano-mil.pdf>>. Acesso em: 12/07/2018.
- ARAÚJO, A. M. de. **Pedagogia Teatral e diversidade cultural no contexto da Escola Parque 210/211 Norte**. 2016. 120 p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas) — Universidade de Brasília - UnB. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/22403>>. Acesso em: 23/07/2018.
- BERTOLLETI, V. A.; COELHO, M. P. Anísio Teixeira e o Projeto e a Educação Brasileira. In: **XI Jornada de Estudos e Pesquisas do HISTEDBR**. Cascavel, Paraná: HISTEDBR, 2013.
- BEZERRA, V. G. **OS PROFESSORES DE INSTRUMENTOS E SUAS AÇÕES NAS ESCOLAS PARQUE DE BRASÍLIA**: Uma pesquisa descritiva. 2014. 194 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação “Música em Contexto”) — Universidade de Brasília - UnB.
- BOECHAT, S. L.; ESPINDULA, L. Escola parque: áreas verdes e unidades escolares. In: **II Seminário Científico da FACIG**. [s.n.], 2016. p. 1 – 10. Disponível em: <<http://pensaracademico.facig.edu.br/index.php/semiarociencififico/article/view/140/119>>. Acesso em: 08/10/2018.
- BRASIL. Constituição (1967) . **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm)>. Acesso em: 24/07/2017.
- CAMPELLO, S. M. C. R.; KOKAY, M. J.; LEMOS, A. M. P. de. Escolas Parque de Brasília: patrimônio vivo. **Revista EAPE**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 43 – 58, 2013.
- CARBELLO, S. R. C. A proposta da escola parque: notas para pensarmos políticas públicas para a educação no Brasil. **X ANPED SUL**, FAED, Florianópolis, p. 1 – 12, outubro 2014.
- CHEDID, S. O marco institucional das políticas culturais: Uma reflexão sobre o Sistema Nacional de Cultura nos municípios brasileiros. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 3, p. 129 – 142, 2015.
- DISTRITO FEDERAL. LEI Nº 4.920, DE 21 DE AGOSTO DE 2012. **acesso dos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal ao patrimônio artístico, cultural, histórico e natural do Distrito Federal, como estratégia de educação patrimonial e ambiental**, Agosto 2012. Disponível em: <<http://www.sema.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/LEI-NÂ\\unhbox\\voidb@x{\\def{\\MessageBreakfor\\symbol\\textordmasculine'}\\edefT1{TS1}\\xdefT1/phv/bx/n/12{\\T1/phv/m/n/12}\\begingroup\\tracingassigns\\z@\\tracingrestores\\z@\\tracingcommands\\z@\\tracingpages\\z@\\tracingmacros\\z@\\tracingoutput\\z@\\showboxbreadth\\m@ne\\showboxdepth\\m@ne\\tracingstats\\@ne\\tracingparagraphs\\z@\\tracinggroups\\z@\\escapechar\\m@ne\\let\\MT@subst@\\T1/phv/bx/n/12\\def{\\@@par}}-4.920-DE-21-DE-AGOSTO-DE-2012.pdf>>. Acesso em: 25/10/2018.

DISTRITO FEDERAL. LEI Nº 5.080, DE 11 DE MARÇO DE 2013. **Dia do Patrimônio Cultural e institui as Jornadas de Brasília Patrimônio Cultural da Humanidade**, março 2013. Disponível em: <[http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/73788/Lei\\_5080\\_11\\_03\\_2013.html](http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/73788/Lei_5080_11_03_2013.html)>. Acesso em: 25/10/2018.

DISTRITO FEDERAL. PORTARIA Nº 265, DE 16 DE AGOSTO DE 2016. **Política de Educação Patrimonial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**, Brasília, Agosto 2016. Disponível em: <[http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/b8793aeb6e8e4bc5aa7817849384073f/Portaria\\_265\\_16\\_08\\_2016.html](http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/b8793aeb6e8e4bc5aa7817849384073f/Portaria_265_16_08_2016.html)>. Acesso em: 25/10/2018.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**, julho 1990. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05/10/2017.

FOUCAULT, M.; DELEUZE, G. Os intelectuais e o poder. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2009. p. 129 – 142.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se Completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. N. V. de. **Cartografia teatral** : o ensino/aprendizagem por meio da leitura e compreensão do espaço. 2016. 167 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) — Universidade de Brasília - UnB. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/21556>>. Acesso em: 06/05/2018.

HEYWOOD, C. Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente. **Artmed**, Porto Alegre, v. 35, n. 125, p. 239 – 242, mai - ago 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a1435125.pdf>>. Acesso em: 12/08/2018.

HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia Básico da Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN, 2012. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia\\_educacao\\_patrimonial.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf)>. Acesso em: 25/10/2018.

IPHAN. **Educação Patrimonial**. Brasília: [s.n.], 2018. Sítio Virtual. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>>. Acesso em: 22/10/2018.

MARIA AMÉLIA FRANCO. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483 – 502, Setembro/Dezembro 2005.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, R. A. de. **O Mundo Infantil de Picasso**. 2017. Disponível em: <<https://corpoesociedade.blogspot.com/2010/12/o-mundo-infantil-de-picasso-i.html>>. Acesso em: 27/09/2018.

RICARDO, L. de M. Do ideário pedagógico de Anísio Teixeira para Brasília às escolas parque contemporâneas. In: ANAIS DE CONGRESSO, 2015, Catalão, Goiás. **CONGRESSO III EHECO ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. Catalão, Goiás, 2015. p. 456 – 478.

ROCHA, L. M. G. **Uma história da dança em escolas de Brasília**: memórias da escola-parque do período de 1960 a 1974. 2016. 160 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Strictu-Sensu em Educação Física) — Universidade de Brasília - UnB. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/22209>>. Acesso em: 22/08/2018.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. **Para Além do Adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso**. Dourados/MS,: [s.n.], 2015. Educação e Fronteiras On-Line. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/5184/2742>>. Acesso em: 01/12/2018.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta nas classes na educação escolar**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SPIES, W. **O mundo das crianças de Picasso**. São Paulo: Prestel-Verlag, 1994.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78 – 84, jan/mar 1959.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443 – 466, Setembro/dezembro 2005.

VEYNE, P. O Império Romano. In: \_\_\_\_\_. **História da Vida Privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 19 – 43.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014.

XAVIER, C. C. **ESCOLAS PARQUE DE BRASÍLIA**: Uso do laboratório de informática pelos professores de arte. 2013. 150 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Arte) — Universidade de Brasília - UnB.